

К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ  
НА ЭТАПЕ НЕКОНТЕКСТНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Разработка путей усвоения иноязычной лексики продолжает оставаться в числе наиболее актуальных проблем методики преподавания иностранных языков. Без усвоения определенного запаса слов не может реализоваться ни один из видов иноязычной речевой деятельности, будь то устная речь или письмо, чтение или аудирование. Б.В.Беллев, считая необходимым уточнить, что собой представляет усвоение слова, пишет: "Сводить это усвоение только к закреплению слова в памяти, видимо, неправильно. Усвоение без запоминания, конечно, невозможно, но одного запоминания мало. Усвоить слово — значит иметь возможность владеть им практически" (1).

Как видим, запоминание для усвоения является условием необходимым, хотя и недостаточным. Однако ясно, что слово впоследствии будет лучше усвоено теми учащимися, которые его лучше запомнили, т.е. запечатали в памяти слово в сочетании с его референтным значением.

В данной статье речь пойдет о том этапе работы со словом, который предшествует всей разнообразной работе по усвоению иноязычного слова в речи в различных его связях. Этот этап может быть реализован в серии контекстных упражнений.

Анализ учебников немецкого языка для неязыковых вузов \* показывает, что методическая организация работы учащихся по непосредственному запоминанию (заучиванию) иноязычной лексики яв-

---

\* Данильянц Т.М., Склярова Т.В. Учебник немецкого языка для технических вузов. М., 1977; Плакс В.Х. Учебник немецкого языка для технических вузов (строительного профиля). М., 1978; Учебник немецкого языка для сельскохозяйственных вузов (под ред. ...Е.Михелевич). М., 1975; Васильева М.М., Бун И.Я. Учебник немецкого языка для вузов химико-технологического профиля. М., 1977; Бондарь С.Н. Учебник немецкого языка (для медицинских вузов). 2-е изд. М., 1977; Антипов А.Ф., Городецкая В.Н., Маслова В.С. Учебник немецкого языка. Для высших военных командных училищ. М., 1975.

ляется недостающим звеном в методике преподавания иностранных языков в вузах неязыковой специальности. Учебники содержат поурочные списки слов (от 10 до 30) и упражнения, для выполнения которых слова уже должны быть запечатлены в памяти обучающихся. В вопросе собственно запоминания (заучивания) новых слов учащийся оставлен наедине с самим собой. Выражением общего положения на этом участке обучения иностранному языку можно считать следующее высказывание: "... в работу студентов включается задание: выучить словарный минимум, а как студент должен учить этот словарный минимум, остается неясным не только для студента, но иногда и для самого преподавателя" (2).

Отсутствие систематической, целенаправленной работы по заучиванию новой лексики – пробел не только вузовского курса обучения иностранному языку. Уже в старших классах средней школы растущий объем лексического материала, подлежащего усвоению, приходит в противоречие с организацией работы по его усвоению. Словарная работа по учебникам немецкого и английского языков для старших классов не обеспечивает полноценного усвоения школьного лексического минимума. Стойкое незнание лексики выпускниками средних школ отмечают все авторы, проводившие тестирование студентов 1 курса неязыковых вузов. Тестирование, проведенное А.Г. Решетовым (3) по материалам секции тестирования научно-методического совета по иностранным языкам при Учебно-методическом управлении МВ и ССО СССР в 14 городах в сентябре 1972 г., выявило знание словаря школьного минимума на уровне 60-30% при преобладании уровня ниже 50%. Уровень 50% преvысили только 4 вуза из 14. Тестирование, проведенное М.В. Митроковой (4) в 1973-1975 гг., выявило аналогичный уровень владения лексикой и показало, что в полном соответствии с незнанием лексики находится и уровень владения грамматикой – на 1/3 объема, предусмотренного школьной программой. Это вполне закономерно, так как грамматический минимум за среднюю школу не может усваиваться в виде абстрактных схем, для его усвоения нужно соответствующее лексическое наполнение.

Приходится констатировать, что методическая наука не разработала еще последовательных рекомендаций, руководствуясь которыми преподаватель мог бы в массовом обучении оптимизировать усвоение языкового материала в каждой данной точке учебного процесса.

Насколько велики трудности на пути этой оптимизации, можно видеть из того, что исследования, проводимые с целью ее реализации, выявили десятки факторов методического, лингвистического и психологического характера, которые объективно влияют на эффективность запоминания и сохранения в памяти языкового материала. Мы не имеем возможности привести здесь даже неполный перечень тех зависимостей, которые являются предметом научных исследований, направленных на оптимизацию усвоения иноязычной лексики. Для большинства из них характерно стремление соединить оценку усваиваемого материала с учетом закономерностей его запоминания в процессе обучения.

Однако осуществление такого соединения оказалось возможным лишь в пределах конкретного экспериментального материала того или иного исследования, предлагающего свою оценку трудности усваиваемой лексики в опоре на многочисленные, зачастую разноплановые критерии. Наличие различных подходов к методической типологии лексики привело к созданию большого количества типологий (5). Каждая из них оправдана в конкретном экспериментальном исследовании, а в его рамках применяется достаточно последовательно. Каждая из них вносит свой вклад в исследование сложнейшего процесса овладения иноязычной речью. Но для того чтобы методическая типология "работала" в реальном процессе обучения со всем разнообразием его условий, она должна исходить из реальных нужд и запросов процесса, в котором дозы (порции) новой лексики уже заданы в учебниках для массового обучения и подлежат усвоению независимо от их "индекса трудности".

Пытаясь осуществить единый подход к ансамблям новой лексики, которые заложены в самом построении урока (тем) учебника, мы предположили, что структура порций слов, предлагаемых для первичного заучивания, должна быть результатом уже осуществленного учета закономерностей функционирования памяти в процессе обучения. В частности, сделали попытку учесть в методических целях результаты анализа операций, связанных с кратковременными процессами, посредством которых осуществляются восприятие, запоминание, воспроизведение. Анализ запоминания и непосредственного списка символов, величина которого не превышает 5-7 единиц, проведенный Г.П.Ильиным под руководством В.П.Зинченко, выявил, что кажущаяся непосредственность запоминания в этом случае является результатом

большого числа операций, каждая из которых реализуется за определенное время. При этом "каждый стимул может отражаться в системе памяти посредством следующих состояний: сенсорный образ в буфере, кодированный образ в ячейке КВП и копия образа в ДВП" (6). Последнее важно для организации процесса заучивания.

В исследовании И.М.Мельник установлено, что "на уровне предъявления материала осуществляется предварительная мнемическая обработка информации в целом, приведение ее к виду, удобному для запоминания, хранения и воспроизведения" (7). Ввиду того, что "процедуры предварительной обработки информации разворачиваются в чрезвычайно ограниченных временных рамках, имеют "летучий" характер", становится особенно очевидной роль осуществленной предварительно организации материала в создании благоприятных условий для управления процессом запоминания. Сам процесс запоминания, примыкающий непосредственно к предъявлению материала для заучивания и его предварительной мнемической обработке, также является объектом многочисленных исследований в общей, возрастной, инженерной и педагогической психологии. Эти исследования (8), проведенные с различными целями и на различном материале, выявили ряд закономерностей функционирования памяти в процессе запоминания, хотя нейрофизиологические корреляты этих закономерностей изучены далеко не полностью. Здесь уместно напомнить слова А.Р.Лурия: "Разработка естественнонаучных основ психологии является одной из важнейших задач психологической науки. Для осуществления ее сделано немало. Однако следует отметить и то, что сделанное является лишь небольшой частью того, что предстоит сделать, что глыба неизведанного остается все еще неизмеримо больше изведанного" (9).

Чрезвычайная сложность процесса запоминания не позволяет рассчитывать на однозначный результат при выборе того или иного пути в организации мнемической деятельности человека. М.С.Роговин в книге "Проблемы теории памяти" (10) говорит о том, что с усложнением и усовершенствованием методики исследования памяти раскрываются все новые параметры, по которым можно характеризовать память. В частности, методика факторного анализа показывает чрезвычайную сложность процесса запоминания при одном только виде предъявления - зрительном. При зрительном предъявлении, где действует 31 переменная, 12 факторов дают в итоге минимум 275,

максимум 777 возможных сочетаний, определяющих продуктивность запоминания.

Если принять во внимание, что в реальном учебном процессе предъявление материала для заучивания не ограничивается только зрительными факторами, да и сам учебный процесс в массовой школе приносит дополнительные, свойственные только ему, факторы, то возможное сочетание их возрастает неограниченно.

Все вышеизложенное не означает, что оптимизация процесса запоминания учебного материала в принципе невозможна. Как и в любых задачах на оптимизацию процессов, характеризующихся многими взаимосвязанными переменными, оптимизировать одновременно все определяющие данный процесс компоненты невозможно. Но можно и нужно оптимизировать хотя бы один, не накладывая жестких требований на остальные.

Оптимизируя процесс запоминания иноязычной лексики, мы исходили из того, что закономерности, выявленные в смежных науках, следует "использовать с учетом определенных условий обучения, определенных факторов, свойственных только процессу обучения иностранному языку" (11). Факторами, с которыми нельзя не считаться, в нашем случае являются:

1. Групповой характер учебного процесса по иностранному языку.

2. Необходимость поурочного заучивания новых слов независимо от уровня их трудности.

3. Принципиальная невозможность всестороннего и полного учета преподавателем (в условиях группового обучения) некоторых объективно существующих, но не поддающихся точной оценке факторов, влияющих на запоминание иноязычной лексики в каждой данной точке учебного процесса. К таким факторам мы относим: индивидуально-типологические группы памяти учащихся, мотивацию процесса запоминания, волевые усилия личности, состояние ее в момент заучивания, предыдущий речевой опыт учащегося.

Регулируемой переменной в нашем случае была специальная словарная работа по первичному заучиванию на основе использования микродоз новой лексики. Было решено предъявлять на одном занятии не более 18 слов. В исследовании И.К.Лаптева (12) было установлено, что оптимальная доза слов для запоминания взрослыми и

детям старшего возраста не должна превышать 18 слов. Исследование Г.А.Харлова (13) о возможности запоминания увеличенных лексических доз при изучении иностранного языка до 48-60 слов у студентов-филологов и 30-35 слов у студентов неязыкового вуза выявило тенденцию к падению работоспособности при верхних пределах. Эта доза рассчитана на 45 минут сплошного заучивания в психологическом эксперименте и не может быть перенесена на процесс обучения, где заучивание новых слов не должно занимать всего учебного времени.

В составлении микродоз мы руководствовались следующими критериями:

1. Объем микродозы не должен превышать 5-6 слов, что соответствует относительно неизменному и ограниченному объему непосредственной памяти в  $7 \pm 2$  объекта внимания (14).

2. Слова, включенные в микродозу, должны содержать в себе возможность смысловой группировки в процессе заучивания на уровне изолированных слов (объединение по смыслу или противопоставление).

3. Внутри микродозы размещать наиболее трудную для запоминания лексику в начале или в конце списка в соответствии с действием эффекта первичности и эффекта недавности (6).

4. По возможности составлять однородные по частям речи микродозы.

Следует признать, что по двум из предложенных критериев (2, 4-й) мы не имеем пока достаточно четкого и непротиворечивого обоснования как для включения, так и исключения их из перечня. Названные критерии могут, вероятно, дополняться и другими, продиктованными более полным учетом трудности усваиваемого материала в процессе его запоминания. Могут дополняться некоторыми приемами компектации микродоз.

В каждом уроке (теме) учебника основное количество заучиваемой лексики — это полнозначные слова (существительные, глаголы, прилагательные) и небольшой процент прочих частей речи. Для реализации некоторых видов неконтекстных упражнений на стадии первичного запоминания необходимо наличие "глагольной" микродозы в каждом поурочном списке слов. Если в словах урока не содержится глаголов для запоминания, но в то же время содержится много существительных, то можно использовать такой прием: предлагать для заучивания глагольную основу, а существительные использовать позднее для некоторых видов неконтекстных упражнений. Например, в уроке

23 учебника для сельскохозяйственных вузов заучиванию подлежит только один глагол verdoppeln, существительных же несколько: die Steigerung, die Verwendung, die Einführung, die Entdeckung, die Erfindung. Следовательно, "глагольная" микродоза может иметь вид: steigern, verdoppeln, erfinden, entdecken, verwenden, einführen. Все слова урока составят следующий набор микродоз:

steigern	die Genossenschaft	künftig
verdoppeln	die Produktivkraft	wesentlich
erfinden	der Werktätige	notwendig
entdecken	der Lehrgang	körperlich
verwenden	die Anforderung	erforderlich
einführen		

По теме 10 "Лазер" учебника для технических вузов запоминанию подлежит список из 22 слов вне всякой системы. После группировки по микродозам он выглядит так:

der Strahl	benutzen	die Entfernung
die Welle	ausnutzen	die Umlaufbahn
die Geschwindigkeit	speichern	die Leistung
die Genauigkeit	übertragen	die Rechentechnik
das Fernsehen	entsprechen	der Aufbau
der Rundfunk	erwähnen	

Слова die Substanz, der Halbleiter, beobachten, zugrunde legen, wertvoll можно исключить из специальной словарной работы не исключая их из общего поурочного списка.

При организации работы по непосредственному заучиванию на основе микродоз мы исходили из того, что "внимание, уделяемое образу в КВП, сводится к обучению и организации, приводящим к возможности передачи копии данного образа в ДВП" (6, с. 86). При этом следует учитывать особую роль повторения в этот период: "К настоящему времени установлено, что с помощью повторения субъект осуществляет контроль над информацией, содержащейся в первичной памяти" (цит. по 6). Выявлены функции повторений:

а) повторения способствуют циркуляции сохраняемых элементов внутри КВП и тем самым более длительному их сохранению;

б) во время повторения формируется способ группировки, используемый при воспроизведении. Активное повторение можно считать подготовительной фазой ответа, подобно театральной репетиции;



в) повторение короткой группы элементов уменьшает зависимость воспроизведения от интерферирующей активности. Это соответствует положению о том, что повторение способствует переходу информации в долговременную память (цит. по 6).

Эти функции учтены нами в формулировке целей каждого предъявления микрописки слов при методической организации работы учащихся по непосредственному запоминанию (заучиванию) иноязычной лексики.

С 1977/78 учеб.г. нами проводится специальная работа по организации заучивания новых слов по типу экспериментальных уроков, включенных в естественный процесс обучения немецкому языку студентов 1 курса экономического факультета.

В основу этой работы положена следующая гипотеза: запоминание иностранного слова в сочетании с его референтным значением будет эффективным, если оно будет проводиться на основе микродоз лексики, структура которых является результатом уже осуществленного учета закономерностей функционирования памяти в процессе первичного запоминания (заучивания).

Для работы по непосредственному заучиванию слов на основе микродоз (2-3 микродозы) и выполнения других видов неконтекстных упражнений (НКУ) выделялось 10-15 минут.

Первое НКУ на заучивание новой лексики осуществлялось в процессе пятикратного предъявления каждой микродозы. Характеристика каждого предъявления содержит сформулированную цель и описание способа ее осуществления.

Цель первого предъявления - создать у обучаемых чувственно-наглядный образ слова (слуховой, зрительный, звукопроизносительный, начертательный). Осуществление: преподаватель произносит каждое слово без перевода, студенты произносят хором с опорой на графический образ слова, затем переписывают микродозу в словарную тетрадь.

Цель второго предъявления - зафиксировать в непосредственной (кратковременной) памяти сочетания "немецкое слово - русское слово". Осуществление: преподаватель произносит каждое слово в сочетании с его референтным значением. Преобладает однозначный перевод. Время предъявления не превышало 2 сек., чтобы исключить проговаривание предъявленного сочетания в ущерб последующему (6). По окончании второго предъявления не допускалось никакой отсрочки до начала третьего.



Третье и четвертое предъявления проводились с целью повторных фиксаций и строились на самостоятельном припоминании значения новых слов, что требует от учащихся большего умственного напряжения, но в итоге способствует более прочному запоминанию, чем простое повторение. Осуществление: преподаватель произносит слово по-немецки, а перевод говорят те студенты, которые запомнили. Если перевод не последовал, то его восполняет сам преподаватель. При четвертом предъявлении значение слов говорят те студенты, которые не смогли назвать их раньше и, таким образом, получали дополнительную возможность повторить их – зафиксировать в памяти в зависимости от преобладающего у них типа памяти (опора на графический образ разрешалась при всех предъявлениях). Организация работы на этом этапе предполагает обязательную предварительную беседу о существовании индивидуально-типологических групп памяти, которые по-разному проявляются в различных видах умственной деятельности и не яв. лись свидетельством "плохой" или "хорошей" памяти в бытовом понимании. Сам преподаватель не фиксирует внимания на успехах или неудачах того или иного студента в процессе первичного заучивания.

Пятое предъявление микродозы проводилось для выявления каждым студентом количества заученных слов. Предположение обучаемого о результатах заучивания в нашем случае можно было оперативно превратить в объективную информацию с помощью выборочной оценки преподавателем результатов заучивания одного-двух студентов. В экспериментах У.М.Сийман (15) предположение как экспериментальный фактор дало статистически значимый положительный эффект в процессе образования некоторых навыков. "Если объективная информация о результатах действия ограничена, то ее часто заменяет предположение испытуемого о результатах действия. Активное предположение может повысить эффект усвоения навыка, так как повышает уровень самоконтроля испытуемого, что является важным фактором в учебном процессе (15).

Для сообщения о результатах самоконтроля в нашем случае студенту было достаточно поднять сигнальную карточку (зеленую – при незнании одного слова, желтую – при незнании двух слов, красные карточки практически не использовались). Если при этом выяснялось,

что незаученным оказывалось одно и то же слово у многих студентов, то оно выписывалось на доске и ему уделялось дополнительное внимание. Здесь же подчеркивался объективный и закономерный характер такого "массового" результата, вызванного самой структурой слова, а также закономерностями функционирования памяти, которые еще не полностью изучены наукой, но объективно проявляются в процессе мнемонической деятельности. Вообще взрослым учащимся импонирует доверительный и заинтересованный подход преподавателя к совместно выполняемой работе и приносит он намного больше пользы, чем "тотальный" контроль, осуществляемый зачастую ценой невероятной и неоправданной затраты времени.

Работа над микродозой заканчивалась записью перевода в словарные тетради, и сразу же начиналась работа над второй микродозой. После работы над двумя микродозами выполнялось второе НКУ: один студент, используя свobodный порядок внутри микродозы, произносит слова по-русски, другой переводит их на немецкий язык. Использование опоры для переводящего на немецкий язык ограничено, но полностью не исключено. На второй микродозе эти студенты меняются ролями. Для контроля привлекается вся группа. После работы над третьей микродозой выполнялись другие виды неконтекстных упражнений: группировка, противопоставление, соотнесение глагола с существительным, перевод словосочетаний трех типов:

- существительных с определением, выраженным прилагательным,
- существительных с определением, выраженным существительным в родительном падеже,
- существительных в сочетании с неопределенной формой глагола.

Выполнение этих упражнений дает возможность уже в самом процессе первичного заучивания создать у обучаемых микростереотипы употребления слов, которые могут затем реализоваться в контекстных упражнениях (КУ) и в конкретных речевых заданиях в различных видах иноязычной речевой деятельности.

В работе по первичному запоминанию (заучиванию) новой лексики использовалась составленная нами разрезная страница к тем урокам учебника, по которым велась специальная словарная работа. Такая страница, содержащая 2-3 микродозы новых слов без перевода, а также словосочетания для трех типов НКУ или для непосредственного контроля заученной лексики, может быть рекомендована в качестве дополнительной страницы ко всем урокам учебника, содержащим лексику для заучивания.

Отсроченный контроль знания лексики проводился через неделю по тем же микродозам письменно. В этом случае из домашнего задания исключалась самостоятельная работа студентов над поурочным списком слов, задание включало только подготовку дополнительного чтения. Результат запоминания лексики составил в среднем 90 %. Для уточнения этих данных необходимо проведение лабораторного эксперимента, так как точное соблюдение инструкции преподавателя не обращаться к проработанным на занятии словам – не было гарантировано, и некоторые студенты могли "из любопытства" проверить дома свое знание слов, что является одним из видов дополнительного заучивания.

Более достоверным и перспективным для практики обучения мы считаем другой метод. В тех случаях, когда мы не ставили целью проведение через неделю отсроченного контроля, а специальная словарная работа использовалась в качестве рабочего метода и просто предшествовала обычному домашнему заданию, включающему наряду с другими видами работы также работу над поурочным списком слов, то запоминание лексики (после выполнения всех видов работ по материалам урока учебника) составляло 95-100 %. Причем всеми студентами отмечалось значительное снижение затрат времени на запоминание списка из 15-18 слов в опоре на микродозы. Отмечалось также положительное отношение к рационально организованной работе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М., 1964, с.108.
2. Белгородская В.А. К вопросу об усвоении лексики в процессе развития навыков устной речи в неязыковом вузе. – В кн.: Методика преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. М., 1974, вып. 89, с. 105.
3. Решетов А.Г. Анализ результатов тестирования в ряде неязыковых вузов. – В кн.: Обучение иностранным языкам в высшей школе. М., 1973, вып. 79, ч. 1, 2.
4. Митрюкова М.В. К вопросу об уровне владения лексическим и грамматическим минимумом английского языка выпускниками средней школы. – В кн.: Проблемы теории и практики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах пединститутов. Владимир, 1977, вып 1.

5. Кондратьева В.А. Психологическое обоснование пути повышения эффективности усвоения лексики в процессе чтения. Докт.дис. М., 1976; Она же. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М., 1974; Педанова М.А. Методическая классификация лексики и ее использование при обучении немецкому языку в техническом вузе. Автореф.канд.дис. М., 1970; Фельснер И.В. Методика усвоения лексики для чтения на 1 курсе неязыкового вуза (англ.яз). Канд.дис. М., 1974; Гнеткевич Ю.В. Методическая типология пассивной лексики (на материале немецкого языка). Автореф.канд.дис. Киев, 1971.
6. Ильин Г.П. Модель человеческой памяти для некоторого класса психофизиологических явлений. — В кн.: Исследование перцептивной и мнемонической деятельности. М., 1971, с. 32.
7. Мельник И.М. Характер и закономерности переработки информации в кратковременной памяти. Вестн.Харьк.ун-та, 1977, № 155, с.13.
8. Смирнов А.А. Психология запоминания. М., 1966; Он же. Возрастные и индивидуальные различия памяти. М., 1967; Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М., 1961; Он же. Исследования по психологии памяти и обучения. — Вестн.Харьк.ун-та, 1968, вып. 1, № 30; Ляудис В.Я. Строение мнемического действия. Автореф.канд.дис. М., 1967; Он же. Память в процессе развития. М., 1976; Фаворин В.К. К вопросу о структурирующем запоминании в усвоении иностранной лексики. — Учен.зап.Новосиб.пед.ин-та, 1946, вып. 2; Бочарова С.П. Память как процесс переработки информации. Докт.дис. Л., 1976; Середа Г.К. Память и деятельность. Автореф.докт.дис. Харьков, 1976.
9. Лурия А.Р. О естественнонаучных основах психологии. — В кн.: Естественнонаучные основы психологии. М., 1978, с. 23.
10. Роговин М.С. Проблемы теории памяти. М., 1977, с. 18.
11. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М., 1975, с. 23.
12. Лаптева И.К. Структура и динамика воспроизведения узнавания слов иностранного языка. Автореф.канд.дис. Вильнюс, 1972.
13. Харлов Г.А. О возможностях запоминания увеличенных доз лексики при изучении иностранного языка. — Вопр. психологии, 1974, № 3.

14. Миллер Дж. Магическое число 7 плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию. — В сб.: Инженерная психология. М., 1964.
15. Сийман У.М. О значении знания результатов в процессе образования навыка. Автореф. канд. дис. Тарту, 1964, с. 24.

М.А.КАЗАНОВА

Кировский политехнический институт

#### К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ТЕКСТЕ

Любой текст представляет собой сложную иерархию смысловых единиц, объединенных в диалектическое единство с помощью различных средств смысловых связей. Известно, что техническому тексту особенно "свойственна строгая последовательность изложения, четкая связь между основной идеей, основным содержанием и детализующими положениями" (1). Не вызывает сомнения положение, что правильно прочесть иноязычный текст — значит правильно воспринять и понять написанное (2). Иначе говоря, "... одновременно с восприятием читаемого происходит его осмысление. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны и взаимно обуславливают друг друга" (3).

Конечным результатом чтения является извлечение информации из данного текста. В сложном процессе осмысления читаемого различные средства связи служат сигналами разнообразных отношений между отдельными смысловыми звеньями текста. Если у учащегося автоматизирован навык понимания этих сигналов, то они служат ему путеводной нитью в процессе осмысления информации текста, и, таким образом, руководят логическим рассуждением, в значительной степени облегчая понимание читаемого. В этой связи мы не можем не согласиться с положением С.К. Филоминой, что "автоматизированность "технических" навыков дает возможность читателю концентрировать внимание на смысловой стороне читаемого" (4). Развивая это положение, мы считаем, что необходимо автоматизировать и навыки правильного восприятия и действительного понимания лексических сигналов внутренней логической связи внутри предложения, абзаца, текста. А если